

MANFRED RIEGGER · STEFAN HEIL (HRSG.)

Habitusbildung durch professionelle Simulation

**Konzept – Diskurs – Praxis.
Für Religionspädagogik und Katechetik**

echter

Professionelle Simulation

Begriff – Ausdeutungen – Dimensionen – Handlungsfelder

Manfred Riegger

Was ist professionelle Simulation? Diese Frage suggeriert, dass eine allgemeingültige Antwort gegeben werden kann. Dem ist aber nicht so. Simulation scheint heute zwar fast überall verbreitet zu sein, wird aber in den unterschiedlichsten Verwendungskontexten z. T. recht unterschiedlich verstanden. Aufgrund der uneinheitlichen Verwendungsweise und der Bedeutungsvielfalt scheint damit der Simulationsbegriff nur von der Perspektive einzelner Wissenschaften her sinnvoll erfasst werden zu können. Die folgende Klärung bezieht sich deshalb grundlegend auf Kontexte der Bildung, die auch auf Religion beziehbar sind.

Um für pädagogische und didaktische Kontexte religiöser Bildung das Verständnis von Simulation zu klären, gehe ich von einem Kern des Begriffes (vgl. Mittelstraß 2005, 65) aus (1.), entfalte diesen ausdeutend im Sinne eines Begriffshofes (vgl. ebd.) (2.), entwickle für Bildung notwendige Dimensionen von Simulation (3.) und verorte Simulation in spezifischen Handlungsfeldern (4.).

1. Begriff

Simulation definierten wir folgendermaßen:

„*Simulation* ist eine ‚Als-ob‘-Handlung in der Herstellung und Anwendung eines komplexitätsreduzierten und wirklichkeitsähnlichen Modells von Wirklichkeit zur Bildung habituell verankerter Kompetenzen in ei-

nem bestimmten Bereich“ (Heil/Riegger 2017, 98). Diese Definition sehe ich als Begriffskern an. Darüber hinaus verstehe ich im Folgenden Simulation probenhalber als prozesshaftes, konzentriertes und ganzheitliches Durchleben. *Professionell* ist Simulation, wenn Profis sie durchführen und die drei Strukturen professionellen Handelns zusammenspielen: fachspezifisches Repertoire, Transformation auf einen lebenspraktischen Fall und Arbeitsbündnis, das mit Institution und Person untergliedert werden kann (vgl. Heil 2017, 21 und in diesem Band).

Dieser Begriffskern von Simulation ist für unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ansätze (vgl. Riegger 2017c, bes. 144 f.) und Themen wie z. B. Resilienz (vgl. Riegger 2018) offen.

Der Kern des Begriffes kann unterschiedliche Deutungen auslösen, die als Begriffshof bezeichnet werden können. Die Ausdeutungen des Begriffs für religiöse Bildung entfalte ich im Folgenden.

2. Ausdeutungen von professioneller Simulation

Die wesentlichen Worte der Definition werden nun erläutert.

Profi

Ein Profi ist jemand, der durch Professionalisierung (strukturierte Ausbildung) einer Profession (einem bestimmten Berufsstand) angehört und über Handlungsstrategien der Professionalität (in problematischen Situationen handeln können) verfügt. Beispielsweise sind Religionslehrerinnen und Religionslehrer Profis für religiöse Bildung. Ihr professioneller Auftrag besteht darin, Lehr-Lernprozesse so zu gestalten, dass religiöse Kompetenzen bei Lernenden gefördert werden und religiöse Bildung im umfassenden, mehrdimensionalen Sinne möglich wird. Religionspädagogische Profis verhelfen Individuen meist in einer Lerngruppe zu fachbezogenen Kompetenzen (vgl. Heil 2017).

Handlung

Simulation ist zunächst eine Handlung, womit Simulation im Kontext handlungstheoretischer Konzepte verortet wird (vgl. Riegger 2017c, 144).

Handeln ist das „Verändern eines Zustandes, einer Situation [...] eines Sachverhaltes durch unser Eingreifen, durch unsere Hand (daher eben ‚handeln‘)“ (Seiffert 2001, 15). Eine Handlung (griech. = *praxis*, lat. = *actio*, engl. = *action*) ist also eine „bewusste, auf ein bestimmtes Ziel hin orientierte (menschliche) Tätigkeit“ (ebd.). Diese unterscheidet sich vom Verhalten, das „oft nur eine automatische oder ‚instinktive‘ Reaktion auf äußere Einwirkungen oder gar nur ein ‚Reflex‘ wie das Atmen“ (ebd.) ist. Zum Handeln gehört mehr als der bloße Vollzug. Das gesamte Handeln gipfelt zwar im wahrnehmbaren Ausführungshandeln, doch umfasst es ebenso Sprach- und Denkhandlungen. Als Simulation professioneller Handlung hat Simulation zwei Strukturen: stellvertretende Deutung und stellvertretender Eingriff (vgl. Heil/Riegger 2017, 98 f). Mit einer *stellvertretenden Deutung* legt ein Profi für die Teilnehmenden eines Bildungsprozesses deren lebenspraktische Situationen aus. Damit werden in der Praxis wirklich auftretende Handlungssituationen für alltagspraktisch Handelnde aus der Distanz, stellvertretend und wissenschaftlich reflektiert ausgelegt, womit sich praktisches Handlungswissen und wissenschaftliches Wissen im Idealfall auf Augenhöhe begegnen. Beim *stellvertretenden Eingriff* wird über die Deutung hinaus die Situation bearbeitet, indem im Bildungs- und Erziehungsprozess direkt oder indirekt interveniert wird.

Als-ob bzw. Spiel

Das Handeln in der Simulation hat eine spezifische Eigenschaft, es ist nämlich ein Als-ob-Handeln mit spielerischem Charakter (vgl. ebd., 99). Eine solche Handlung ist im Unterschied zum alltagspraktischen Handeln (z. B. Unterrichten im Klassenzimmer) zunächst folgenlos. Diese Als-ob-Handlung spielt sich in der Als-ob-Wirklichkeit der Simulation bzw. des Spiels ab, die innerhalb eines neuen Handlungsrahmens angesiedelt ist, der sich von der außerhalb der Simulationswirklichkeit angesiedelten Wirklichkeit abhebt (z. B. Übung an der Universität). Simulierte Wirklichkeit enthält zwar auch außerhalb dieser liegende Wirklichkeit (z. B. Ausschnitt eines Unterrichts im Klassenzimmer), unterscheidet sich jedoch von dieser (z. B. vom tatsächlichen Unterricht in seiner nie gänzlich erfassbaren Komplexität). Damit liegt eine Wirklichkeit erster Ordnung (= alltägliche Wirklichkeit außerhalb der Simulation) und

eine Als-ob-Wirklichkeit zweiter Ordnung (= Simulations- bzw. Spielwirklichkeit) vor.

In der „Als-ob-Betrachtung“ enthüllen sich Aspekte der gegebenen Wirklichkeit im Schein. In der Scheinwirklichkeit des „Als-ob“, des Spiels, werden fiktional Ideen gebildet, welche sich im Handeln als wirkungsvoll erweisen und damit als notwendig angesehen werden können. Wenn Handeln auf Probe in der Spiel- bzw. Als-ob-Wirklichkeit mit der wirklichen Wirklichkeit verbunden ist, ist dieses spielerische Probehandeln für alltagspraktisches Handeln zwar zunächst folgenlos, aber nicht wirkungslos, sondern kann wirklich wirksam werden (vgl. Vaihinger 2014, XIIX) und damit Folgen für ein alltagspraktisches Handeln in einer zeitlich später stattfindenden Wirklichkeit haben.

Damit lassen sich Wirklichkeit erster Ordnung und Wirklichkeit zweiter Ordnung (Simulations- bzw. Spielwirklichkeit) differenzieren, aber ungetrennt und unvermischt. Unter Beachtung dieser Differenz besteht eine Verbindung beider Wirklichkeiten, die mittelbar und von den Teilnehmenden moderiert wirklich wirksam werden kann.

Der komplexe Begriff des Spiels lässt sich mit einer wohl am häufigsten zitierten Definition als Ursprung der Kultur verstehen: „Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘“ (Huizinga, 2015, 37).

Bezieht man darüber hinaus auch nichtmenschliche Formen des Spiels ein (z. B. das Spiel der Wellen), kann man sich auf folgende Merkmale des Phänomens Spiel beziehen (vgl. Scheuerl 1994, 65–101, vgl. auch: Zimmermann/Rahmsdorf 2017, 2):

a) Freiheitstendenz

Spiel ist freies Handeln. Es ist frei von fremdem Zweck. Es hat einen Zweck in sich selbst und ist damit nicht zwecklos. Bspw. spielen wir um zu spielen und nicht um satt zu werden. Notwendig ist ein Übergang von der Pflicht zum zweckfreien Spiel. Doch gerade dort, wo das Spiel einem Zweck dient

(z. B. der Simulation der Wirklichkeit erster Ordnung zum Zwecke der Bewältigung von Komplexität und des spielerischen Probehandelns in der Simulationswirklichkeit mit dem Ziel der Beherrschung der Wirklichkeit erster Ordnung), ist es in der Gefahr, seinen Spielcharakter zu verlieren. Notwendig ist sicher eine Balance zwischen zweckgebundener Ernsthaftigkeit und zweckfreier Freude. Zu bedenken ist nicht zuletzt, dass Simulation auch dazu verwendet werden kann, sich die Wirklichkeit erster Ordnung so zurechtzubiegen, wie es den Teilnehmenden gefällt.

b) Tendenz der inneren Unendlichkeit

Spielen ist in sich zielgerichtet. Es produziert eine eigene Dynamik und Spannung, die die Spielenden vorwärtstreibt, die keinen natürlichen Endpunkt hat. Man merkt während des Spiels nicht, wie die Zeit vergeht. Spiele können immer weitergehen, auch dort, wo von der Spielidee her ein Ende ist, kann eine neue Runde begonnen, können neue Varianten entwickelt werden.

c) Scheinhaftigkeit

Spielen findet in einer Scheinwelt statt, d. h. die Spielwirklichkeit ist bloß symbolisch, in der Phantasie vorgestellt oder durch Spielmaterial bildlich dargestellt. Spiel ist nicht das wirkliche Leben, sondern es ereignet sich in einer Als-ob-Welt. In der Spielwirklichkeit kann erprobt werden, was passieren könnte, wenn Gesetzmäßigkeiten der Wirklichkeit erster Ordnung außer Kraft gesetzt werden – und zwar ohne Konsequenzen für die Wirklichkeit erster Ordnung. Doch ist diese Spielwelt nicht vollständig von der Wirklichkeit erster Ordnung entkoppelt. Neben den das Spiel determinierenden Zeit- und Sozialstrukturen (vgl. Krause-Pongratz 1999, 39 f.) kann es sehr wohl für die Spielenden Auswirkungen auf die Wirklichkeit erster Ordnung haben, z. B. kann Spiel therapieren, belehren, krank und arm machen, aber auch bereichern.

d) Ambivalenz

Die Spielabläufe sind mehrdeutig und offen. Die Spannung des Spiels entsteht dadurch, dass Verlauf und Ergebnis nicht eindeutig sind und unterschiedliche, entgegengesetzte Kräfte wirken: vorhersagbar – überraschend, ernsthaft – kindlich. Geht die Ambivalenz und damit die Offenheit ver-

loren, fehlt den Spielen der Reiz. Entscheidend ist dabei die subjektive Wahrnehmung der Spielenden, nicht eine ‚objektive‘ Ambivalenz und Offenheit des Verlaufs.

e) Innere Geschlossenheit

Spiel bedarf nicht nur der Freiheit, sondern auch zeitlicher und räumlicher Begrenzung, v. a. durch das Anerkennen von Spielregeln. Auch dort, wo diese Spielregeln offen und variabel gestaltet sind, muss eine verbindliche Verständigung über die Offenheit der Regeln hergestellt werden. Ebenso muss der freie Raum abgesteckt werden.

f) Gegenwärtigkeit

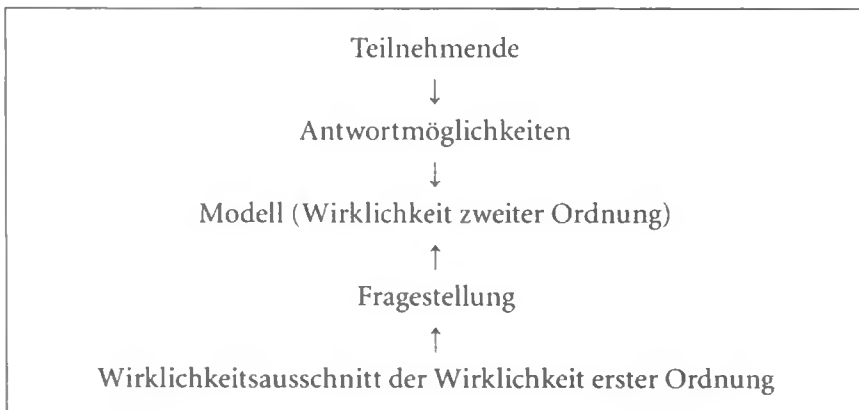
Spiele erfüllen sich in der Gegenwart. Hier und jetzt will der einzelne Spielende siegen oder die Lösung herausbekommen, die Tücke des Objekts überwinden und die Spannung lösen. Selbst wenn man sich im Spiel in die Vergangenheit zurückbewegt, geschieht das aktuell in der Gegenwart.

Diese idealtypischen Merkmale des Spiels sind nicht für alle Arten des Spiels gleichbedeutend. Beispielsweise können Lernspiele nie ganz frei von jedem Zweck sein. Gerät aber der Charakter des Lernens zu stark in den Vordergrund, kann der Spielcharakter des Lernspiels insgesamt leiden. Vergleichbar verhält es sich bei Simulationen. Die idealtypischen Merkmale des Spiels sind Anhaltspunkte für den Spielcharakter der Simulation, gleichzeitig sind sie aber nicht absolut zu verstehen.

Modell

Ein Modell hat in Bildungskontexten die Funktion, einen Ausschnitt der Wirklichkeit betracht-, nachvollzieh- und erlebbar zu machen, was lediglich subjekt- und zeitabhängig möglich ist. Der Zweck eines Modells ist es, Komplexität zu reduzieren und ein fokussiertes Bild dieses Wirklichkeitsausschnitts, eine Fragestellung, zu entwickeln, damit die Aufmerksamkeit auf diesen Ausschnitt, auf diese Fragestellung, gerichtet wird und Komplexität bewältigbar werden kann. Aufgrund der Subjekt-, Zeit- und Zweckabhängigkeit des Modells, lässt sich nicht allgemeingültig ermitteln, was ein Modell ist und was als Modell dienen kann. Da ein Modell nicht objektiv vorgegeben ist, ist eine Beurteilung von etwas als Modell notwen-

dig, die grundsätzlich die Perspektive „Modell von etwas“ (Herstellung) und „Modell für etwas“ (Anwendung) (Mahr 2008, 210f.) enthält. Für das Urteil des Modellseins ist das Zusammenspiel der Beurteilungs-, Herstellungs- und Anwendungsperspektive entscheidend (vgl. ebd., 211). Der Simulation liegt nicht nur ein Modell zugrunde, sondern in der Simulation entwickelte Szenarien können selbst wieder als Modelle für die Teilnehmenden dienen. Diese Modelle enthalten nicht nur Antwortmöglichkeiten für auf die erste Wirklichkeit bezogene Fragestellungen der Teilnehmenden, sondern Teilnehmende beurteilen auch selbst, welche Modelle für sie in Frage kommen und welche nicht. Die Zweckmäßigkeit eines Modells wird nicht lediglich abstrakt beurteilt, sondern wird für die Teilnehmenden an den mit dem Modell verbundenen Konsequenzen in der Wirklichkeit zweiter Ordnung erfahrbar.



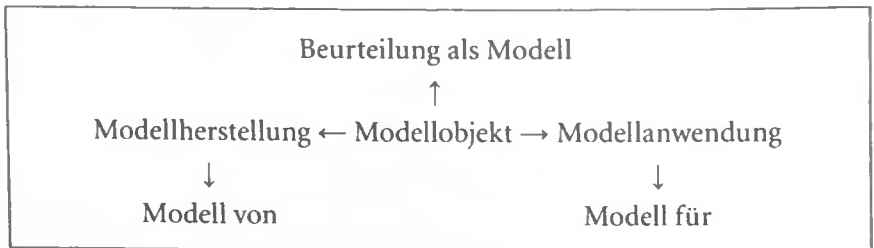
Ein Modell muss i. d. R. das, wovon und wofür es ein Modell ist, ausreichend und angemessen repräsentieren. Das Modell repräsentiert zwar die Wirklichkeit, aber das Zusammenspiel verschiedener Modellauffassung erfolgt immer transformiert und damit als Simulation. Modelle enthalten Als-Ob-Wirklichkeiten, die der wirklichen Wirklichkeit immer nur ähnlich sind.

Modellherstellung und -anwendung

Ein Szenario, ein Gegenstand oder eine Handlung sind nicht notwendig immer schon Modelle, denn erst durch ein Urteil wird etwas zu einem Modell. Präzise ist zu unterscheiden zwischen dem Modellobjekt, also

dem Objekt (Szenario, Gegenstand oder Handlung), das durch das Modellurteil zum Gegenstand der Auffassung als Modell wird, und dem Modell als einem nur gedachten Gegenstand. Während also ein Modellobjekt ein konkreter gedachter oder physisch vorhandener Gegenstand, eine konkrete gedachte oder physisch vorhandene Handlung bzw. ein konkretes gedachtes oder physisch vorhandenes Szenario ist, wird das Modell als Gegenstand erst in der Auffassung erzeugt (vgl. ebd.).

Bei der *Herstellung* eines Modells muss das Modell etwas von dem, wofür es ein Modell ist, zu dem, wovon es ein Modell ist, transportieren. In der *Anwendung* muss das Modell etwas von dem, wovon es ein Modell ist, zu dem, wofür es ein Modell ist, transportieren, es muss also in einem Wirklichkeitsbereich genutzt werden.



Die Herstellung kann auf drei Weisen erfolgen:

- als Produktion, d. h. z. B. durch die Entwicklung einer konkreten Handlung, durch praktische Fertigung eines Modellgegenstandes,
- durch Wahl aus einem Repertoire an Möglichkeiten, d. h. durch die Entscheidung für eine konkrete Handlung, für einen konkreten Gegenstand usw. und
- als bloßes gedankliches Auffassen einer Handlung, eines Gegenstandes als Modell, wenn beispielsweise eine Wahl nicht möglich ist (vgl. ebd., 213).

Im Gebrauch des Modells wird die zu simulierende Wirklichkeit repräsentiert und in der Als-ob-Wirklichkeit des Simulationsmodells präsent.

Wirklichkeit und Ähnlichkeit

Eine erkenntnistheoretische, konstruktivistische Grundeinsicht lautet: Dem Menschen ist die außersubjektive Realität objektiv nicht zugänglich.

Der erkennende Mensch konstruiert sich seine Wirklichkeit selbst. Er konstruiert ein Objekt der Wirklichkeit immer nur als sein Objekt der Wirklichkeit. Damit ist Wirklichkeit immer vom beobachtenden Subjekt abhängig (vgl. Mendl 2005, 13). In der Simulation kann außersubjektive Wirklichkeit immer nur perspektivisch durch die Simulierenden und damit lediglich ähnlich in Bezug auf diese Wirklichkeit präsentiert werden. In der Simulation selbst treten die Selbstverantwortung der Wirklichkeitskonstruktion der Teilnehmenden und die Perspektivität der jeweiligen Wirklichkeitskonstruktionen in den Vordergrund.

Komplexitätsreduktion

Komplexität (von lat. *cum* = mit und *plectere* = ‚flechten‘ oder ‚ineinander fügen‘ im Sinne von verflochten, verwoben) bezeichnet die Vielfalt von Komponenten und deren Beziehungen untereinander innerhalb eines Systems oder Modells. Soziale Systeme zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus, deren Wirkverläufe intransparent sind. Für den Umgang mit komplexen Systemen benötigen wir nicht nur ein hohes Maß an Wissen über die kausalen Wechselbeziehungen der einzelnen Komponenten, sondern auch die Fähigkeit der Selektion auf wenige Möglichkeiten, die im Modell dargestellt werden.

Bildung

Bildung meint einerseits die Entstehung habituell verankerter Kompetenzen. Der Prozess dieser Hervorbringung erfolgt andererseits bildend. Damit wird Bildung als pädagogischer Fachbegriff relevant. Bildung erfolgt immer „gedanklich und sprachlich – d. h. reflexiv – und differenziert sowie in Frage stellend – d. h. kritisch“ (Dörpinghaus u. a. 2012, 10) als „Auseinandersetzung von Menschen mit sich, mit anderen und mit der Welt“ (ebd.), wobei der ganzen Wirklichkeit eine religiöse Dimension innewohnt. Damit ist Bildung ein menschliches Gestaltungsvermögen mit Selbst-, Sozial-, Sach- und Transzendenzbezug, bei dem etwas Neues entsteht.

Kompetenzen

Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme

zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f). Damit beinhalten Kompetenzen (engl. *cognitive systems of rules*) potenzielle, flexibel nutzbare Fähigkeiten (engl. *cognitive abilities*) und Fertigkeiten (engl. *skills*) bzw. intelligentes Wissen, das wohl-organisiert, disziplinär wie interdisziplinär und lebenspraktisch ausgerichtet ist (= Können), um mit neuen Situationen und Handlungsanforderungen (= Werten) erfolgreich zurechtzukommen und sich für diese zuständig erklären zu wollen.

Habitus

Grundsätzlich bedeutet Habitus äußere Gestalt, Aussehen, aber auch Eigenschaft oder Eigentümlichkeit (vgl. Heil 2016, 1). Damit ist das Äußere Ausdruck des Inneren, und das Innere bestimmt das Äußere. Dies wird nach Bourdieu als „strukturierte und strukturierende“ Funktion des Habitus (Bourdieu 1976, 165) bezeichnet. Der Habitus wurde geprägt und prägt das Handeln (vgl. Heil 2017, 19; Riegger/Heil 2017). Habitus ist die grundgelegte und grundlegende, aber auch veränderbare und bewegliche innere Haltung bzw. Grundhaltung (vgl. die aristotelische ἥξις/*hexis*; das lateinische Wort ist *habitus*; Negele 2018), die den Zusammenhang der eigenen Lebensführung mit dem Repertoire an gesellschaftlich akzeptierten Haltungen ebenso hervorbringt wie das eigene Verhalten in der Zeit (vgl. Wüschner 2016, 111).

Der Habitus ist geeignet, das Handeln von Profis zu beschreiben. Der professionelle Habitus setzt sich zusammen aus

- a) dem fachspezifischen Repertoire aus seiner Domäne (z. B. Medizin, Recht, Religion, Bildung, Kriminalistik),
- b) der Transformation auf einen lebenspraktischen Fall, d. h. auf ein Problem aus der Lebenswelt des Profis, das dieser lösen muss und
- c) dem Arbeitsbündnis zwischen dem Profi und einem oder mehreren Menschen (Personen) im Rahmen der Falllösung innerhalb einer Institution (vgl. Heil 2017).

Der professionalisierte Habitus entfaltet sich dreifach: biografisch, pragmatisch-reflexiv und wissenschaftlich-reflexiv (vgl. Riegger 2017a). Ele-

mente des Habitus als Grundhaltung sind mindestens Wissen, Können, Werten und Wollen, welche immer innerhalb eines bestimmten Kontextes angesiedelt sind. Durch die Simulation werden im Simulationsprozess Kompetenzen und metakognitive Kompetenzen aufgebaut, die übersituativ habituell zur Verfügung stehen.

Bereich

Entwicklungspsychologisch ist festzustellen, dass die kognitive Entwicklung nicht allgemein und übergreifend verläuft, wie Jean Piaget annahm, sondern bereichsspezifisch, d.h. segmentiert in bestimmten Domänen. Als zentrale Denkbereiche (engl. *core domains*) gelten die Physik bezogen auf unbelebte Natur mit der Grundunterscheidung bewegt bzw. unbewegt, die Biologie bezogen auf belebte Natur mit der Grundentscheidung belebt und unbelebt, die Psychologie bezogen auf bewusstes Leben mit der Grundentscheidung bewusst bzw. unbewusst sowie die Mathematik mit dem Zahlenverständnis (vgl. Sodian 2014). Jeder Bereich hat dabei eine eigene Entwicklungslogik mit entsprechenden Sub-Domänen. Die These einer eigenständigen Domäne Religion, respektive Theologie bzw. Philosophie, innerhalb derer es unterschiedliche Subdomänen gibt, wie übernatürlicher/transzendenter Gott, das Verhältnis des Menschen zum Göttlichen oder Jesus Christus (vgl. Büttner u. a. 2016, 29–31), scheint plausibel. Die Frage besteht, wie das Verhältnis zwischen den Denk-Domänen bearbeitet wird. Dies gilt beispielsweise auch in Bezug auf weitere Sub-Domänen, wenn man bedenkt, dass etwa der Angehörige beim Arzt tot ist, aber bei der Psychologin in Gedanken und beim Priester im Himmel weiterlebt. Auf diesem Hintergrund wird deutlich, dass Simulation in Pädagogik und Religionspädagogik zunächst formal verstanden werden kann, aber inhaltlich immer auf bestimmte Domänen bzw. Sub-Domänen hin betrachtet werden muss.

Prozesshaft

Jede Simulation beginnt mit dem Modell und endet mit einem Ergebnis, doch ist der Prozess dazwischen ebenso entscheidend. Prozess kommt vom Lateinischen *procedere* (= vorwärtsgehen) und meint einen in der Zeit sich vollziehenden Vorgang der Veränderung. Seit Ge-

org Friedrich Wilhelm Hegel wird Prozess häufig mit Bewegung gleichgesetzt (vgl. Röttgers 1989, 1550).

Simulationsmodell → Simulationsprozess → Simulationsergebnis
--

Simulation

Konzentriert

Konzentriert meint zweierlei: sich konzentrieren auf etwas (also aufmerksam sein) und verdichtet, d. h. in großer Menge oder Intensität vorhanden sein. Wenn sich die Teilnehmenden auf den Prozess der Simulation konzentrieren, können bestimmte Inhalte in verdichteter Weise thematisch werden.

Ganzheitlich

Ganzheitlich umfasst grundsätzlich sowohl Emotionen und Kognitionen wie auch Körper/Gehirn, Geist und Seele (engl. *body/brain, mind, soul*) (vgl. z. B. Richert u. a. 2008). Ganzheitlich schließt damit zwar alle Sinne ein, übersteigt diese aber auch, damit Gott thematisch werden kann (vgl. Riegger 2016, 2.2). Religionspädagogisch entscheidend ist für erfolgreiches Handeln „nicht nur Wissen und Können (in diesem Sinn Exzellenz und die Frage nach dem Was), sondern auch Wollen (in diesem Sinn Engagement und die Frage nach dem Wie) und Werten (in diesem Sinn Ethik und die Frage nach dem Warum)“ (Hattie/Zierer 2016, 26), wobei „zwischen diesen Aspekten ein innerer Zusammenhang besteht: Können basiert auf Wissen, das erst abgerufen wird, wenn ein Wollen vorhanden ist. Und dafür gibt es immer Gründe, so dass das Wollen auf einem Werten fußt“ (ebd.). Kann eine Person beispielsweise „auf das nötige Können, Wissen, Wollen und Werten zurückgreifen, wird sie in einer Situation entsprechend handeln. Und, sofern der Kontext günstig ist, wird sie in ihrem Tun auch erfolgreich sein“ (ebd.).

Durchleben

Leben ist voller sinnlicher Eindrücke, Ereignisse und Widerfahrnisse. Erst durch eine bleibende Bedeutung wird aus Erlebtem ein Erlebnis. Werden primär emotional verankerte und vorgedeutete Erlebnisse mit Sinn und

Bedeutungen versehen, also erneut gedeutet, führt dies zu Erfahrungen (vgl. Riegger 2016, 2.1). Beim Durchleben wird Leben thematisch und Erleben sowie Erfahrung möglich. Man spürt etwas am eigenen Leib, muss zuweilen auch etwas aushalten.

Die bisherige begriffliche Klärung (vgl. 1. und 2.) reicht jedoch nicht aus, um die Vielfalt der Erscheinungsformen von Simulationen im pädagogischen Bereich zu erfassen. Deshalb können die Dimensionen von Simulation helfen (3.), unterschiedliche Formen von Simulation zu klassifizieren.

3. Dimensionen von Simulation

Das Verständnis von Simulation ist immer auch *multidimensional*. Simulation kann dann im Modus von sieben Dimensionen verstanden werden. Diese Dimensionen können helfen, unterschiedliche Simulationsformen zu ordnen und zu beschreiben.

3.1 Inszenierungsformen: methodische Handlungsformen

Inszenierungsformen sind im Wesentlichen Lehr-Lern-Methoden bzw. entsprechendes methodisches Handeln von Leitung und Teilnehmenden der Simulation. Methode kann man vom Griechischen *methodos* (aus *meta* = nach, mit, zwischen und *hodos* = Weg, Weg zur Erreichung eines Ziels) herleiten. Um die Vielfalt der Inszenierungsformen von Simulation unterscheiden zu können, lassen sich Simulationen zunächst entlang von Polen unterscheiden:

- a) lebend und materiell: Die Lebensdauer eines Autos bei der Fahrt auf einer Schotterpiste kann ebenso simuliert werden, wie das Handeln von Menschen im Auto während einer Krisensituation. Einmal steht mehr das Materielle und das andere Mal mehr das lebendige Handeln im Vordergrund der Simulation. Letzteres ist eindeutig im Zentrum unseres Bemühens.
- b) wirklichkeitsbezogen und virtualitätsbezogen: Simulationen können auf die reale Welt, auf die (sichtbare) Wirklichkeit ebenso bezogen sein, wie auf virtuelle Wirklichkeit. Diese Virtualität kann sich auf das Inter-

net, Computerprogramme und -spiele usw. ebenso beziehen, wie auf menschliche Vorstellungen. Werden solche Vorstellungen mitgeteilt und in die Tat umgesetzt, baut sich auch in der Vorstellung der anderen Menschen virtuelle Wirklichkeit auf. Was in der Wirklichkeit existiert, kann die Gestaltung der virtuellen Wirklichkeit beeinflussen. Was sich in der Virtualität abspielt, beeinflusst die existierende Wirklichkeit, weil Menschen sich an eigenen und fremden virtuellen Welten orientieren.

- c) rekonstruierend und antizipierend: Simulationen können Vergangenheit rekonstruieren, aber auch Zukunft vorhersagen (wollen). In rekonstruierenden Simulationen steht das Verstehen von Zusammenhängen im Vordergrund. Simulation als Blick in die Zukunft kann eine Folgenabschätzung bzw. Planungshilfe für zukünftiges Handeln erlauben. Durch die Antizipation von möglichen Handlungsalternativen kann unerwünschtes Handeln identifizierbar und erwünschtes Handeln angestrebt werden. Das Urteil über solches Handeln liegt in der Hand der Teilnehmenden.
- d) wissenschaftsbasiert und erfahrungsbasiert: Wissenschaftliches Wissen ist systematisch sowie rational strukturiert und strebt nach Erkenntnis durch die Suche nach Gesetzmäßigkeiten oder zumindest Regelmäßigkeiten, welche in wissenschaftsbasierten Wissensformen mündet. Für die Simulation müssen vorhandene Daten herangezogen und wissenschaftliche Erkenntnisse verwendet werden. Zudem müssen eigene Erfahrungen einbezogen werden. In pädagogisch verantworteten Simulationen können jedoch nicht so umfassend und systematisch Daten gesammelt werden wie in einem wissenschaftlichen Forschungsprozess. Dennoch gibt es zentrale Gemeinsamkeiten zwischen dem forschenden Vorgehen der Professionellen und dem der Wissenschaftler: die methodisch angelegte Überprüfung des vermeintlichen Wissens (wissenschaftlich zustande gekommenes ebenso wie erfahrungsbasiertes Wissen) über die Ausgangslage, vor der man steht und die systematische Reflexion des wissenschaftlichen wie des beruflichen Handelns.
- e) generalisierend und spezifizierend: Die komplexen Wechselwirkungen zwischen Simulationen und deren Umwelt sind im Blick zu behalten.

In Simulationen sind fallübergreifende Aspekte ebenso einzubeziehen wie fallbezogene. Die Kunst ist es, zwischen diesen beiden Polen eine im Blick auf das angestrebte Ziel hin ausgewogene Balance zustande zu bringen.

Zusammenfassend sind folgende Pole möglich:

a) lebend	—————	materiell
b) wirklichkeitsbezogen	—————	virtualitätsbezogen
c) rekonstruierend	—————	antizipierend
d) wissenschaftsbasiert	—————	erfahrungsbasiert
e) generalisierend	—————	spezifizierend

3.2 Simulationsmedien: Modi der Simulation

Medien sind in unserer mediatisierten Welt allgegenwärtig (vgl. z. B. Pirner u. a. 2013; Nord 2016). Grundlegend sind Medien (von lat. *medium* = Mitte, Mittelpunkt) „Mittler“ von etwas Abwesendem, das durch Medien repräsentiert“ (Gärtner 2015, 1) und damit anwesend wird. Auf dieser Grundlage unterscheidet man in Pädagogik und Religionspädagogik zwischen Primär- und Sekundärerfahrungen. Im unmittelbaren, direkten Kontakt zu Personen oder Objekten, entwickeln sich unmittelbare oder Primärerfahrungen. Durch andere oder anderes vermittelte Erfahrungen bezeichnet man als Sekundärerfahrungen. In diesem Sinne vermitteln Simulationen zwischen Anwesendem sowie Abwesenden und präsentieren Erfahrungen anderer (Primärerfahrungen) als Sekundärerfahrungen.

Während ein weites Medienverständnis auch personale Medien umfasst, beschränkt man sich bei einem engen Verständnis auf nicht-personale, materielle und digitale Medien. In diesem Sinne sind Simulationen eng an die Nutzung von Medien gebunden, da sie die zu simulierende Wirklichkeit und die Simulations- bzw. Spielwirklichkeit miteinander verbinden und in diesem Sinne vermitteln. Weil Medien sozusagen die objektive Seite der Inszenierungsform Simulation sind, besteht ein enger Zusammenhang zwischen beiden. Medien können Simulationen unterstützen, aufrechterhalten, aber auch verändern. Hier besitzen Medien ver-

mittelnde, instrumentelle Funktionen, beispielsweise vermitteln sie Wissen und Wirklichkeit(en), aber auch Erfahrungen anderer, wo eigene Erfahrungen vielleicht nicht möglich oder gewollt sind. (vgl. Tulodziecki 2006, bes. 391 f).

Zwischen Medien, Simulation und Erfahrungen gibt es bedeutsame Zusammenhänge, da Medien nicht nur die Simulation an sich, sondern auch die Art und Weise der möglichen Erfahrungen beeinflussen. Prinzipiell lassen sich folgende Simulationserfahrungsmodi unterscheiden:

- a) unmittelbare Erfahrungsformen (Handeln in der Wirklichkeit, Begegnungen zwischen Personen und/oder mit Objekten),
- b) aktives Handeln ermöglichende vermittelte Erfahrungsformen (z. B. unmittelbares Handeln in der Simulation),
- c) bildbasierte vermittelte Erfahrungsformen (z. B. sprachliches und gedankliches Handeln in der Vorstellung auf der Basis von Bildern, Video-Clips u. a.),
- d) schriftbasierte vermittelte Erfahrungsform (z. B. Handeln in der Vorstellung auf der Basis von Texten),
- e) erzählbasierte vermittelte Erfahrungsform (z. B. Handeln in der Vorstellung auf der Basis von mündlichen Erzählungen) und
- f) rein gedankliches Handeln (z. B. gedankliches Handeln in der Vorstellung, Gedankenexperiment).

In Bezug auf diese Modi der Simulation kann man dreifach unterscheiden: trifft nicht zu, trifft zu, ist nicht beurteilbar.

Erfahrung durch	trifft nicht zu	trifft zu	nicht beur- teilbar
a) unmittelbare Handlung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) unmittelbare Handlung in der Simulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) bildbasierte Handlung in der Simulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) schriftbasierte Handlung in der Simulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) erzählbasierte Handlung in der Simulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) reine Gedankenhandlung in der Simulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zwar lassen sich verschiedene Modi unterscheiden, aber diese Erfahrungsmodi sind – je nach Perspektive – auch aufeinander bezogen. Beispielsweise erlaubt zwar das Handeln in einer Simulation in Bezug auf die ursprüngliche Wirklichkeit ‚nur‘ vermittelte Erfahrungen, die aber in Bezug auf das Handeln in der Simulation durchaus unvermittelte Erfahrungen sein können. Vergleichbares gilt für die anderen Erfahrungsformen. Bezieht sich ein Gedankenexperiment auf ein Modell, kann es Teil einer professionellen Simulation sein. Simulationen können also grundsätzlich über unterschiedliche Medien vermittelt werden.

Die Modi zeichnen sich zudem durch unterschiedliche Zugänglichkeit aus. Beispielsweise sind Bilder i. d. R. interpretationsoffener als ein schriftlicher Text, der erst erarbeitet werden muss. Weiterhin ist zu beachten, dass nicht nur der notative Gehalt, also die ‚objektive‘ Bedeutung, sondern v. a. die konnotative Dimension, also die subjektiven Bedeutungsvarianten für Simulationen von wesentlicher Bedeutung sind.

Die Verwendung von Medien erlaubt es den Teilnehmenden eigene Modellwirklichkeiten herzustellen bzw. anzuwenden.

3.3 Partizipation

Die Teilnahme wie die Nichtteilnahme an der Simulation sollte begründet und entschieden erfolgen. Es ist davon auszugehen, dass eine äußere Teilnahmepflicht bzw. -freiwilligkeit die Möglichkeiten der Selbststeuerung und die innere Beteiligungsbereitschaft der Teilnehmenden beeinflussen kann. Auf einen Blick sind folgende Kombinationen für die Simulation von Bedeutung:

Partizipation durch	sehr hoch	hoch	eher hoch	eher nied- rig	nied- rig	sehr nied- rig	nicht beur- teil- bar
a) äußere Teilnahmeverpflichtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Selbststeuerungsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) innere Beteiligungsbereitschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 Reflexion

Reflexion kann prinzipiell als Begegnung, Bewegung und Denkbewegung verstanden werden. Im ersten Verständnis des Wortes „reflektieren“ bedeutet Reflexion „Licht – oder Schallwellen zurückwerfen“ (Kluge 1995, 674). In der Begegnung zwischen Gegenstand und Phänomen des Reflexionsvorgangs kommt es zu einem Wechselbezug, ebenso wie zwischen Personen. Im zweiten Verständnis meint reflektieren (vom Lateinischen *reflectere*) „umwenden, sich zurückbeugen“ (ebd.). ‚Reflektieren‘ ist hier die Bewegung eines Subjektes, das sich ‚zurückbeugt‘. Diese ‚Rückwendung‘ des Betrachtenden auf etwas kann sowohl zeitlich als auch räumlich (hinter dem Rücken) zurückliegend verstanden werden. Im dritten Verständnis wird die Bewegung in das reflektierende Subjekt hineinverlegt und meint „Nach-Denken“ (ebd.).

In Simulationen können Reflexionen auf unterschiedliche Weisen erfolgen: aufgrund von

- a) Begegnungen mit Bildern, Texten, Personen,
- b) Bewegungen von Bildern, Personen usw. und
- c) Nachdenken über Bilder, Personen usw.

Grundsätzlich können diese Weisen der Reflexion mehr oder weniger bewusst bzw. unbewusst erfolgen. Dabei können einzelne Reflexionsmethoden durchaus alle drei Aspekte enthalten, die, wie beispielsweise beim Erzählen, auch eher unbewusst sein können. Im Folgenden werden die Kombinationsmöglichkeiten zusammengefasst.

Reflexion durch	völlig bewusst	eher bewusst	weiß nicht	eher unbewusst	völlig unbewusst
a) Begegnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Bewegung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Nachdenken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.5 Simulationsmodell

Eine Simulation kann ihren Zweck nur erfüllen, wenn das zugrundeliegende Simulationsmodell validiert ist, d. h. wenn überprüft ist, ob das Modell der Wirklichkeit außerhalb der Simulation in ausreichendem Maße entspricht (Wirklichkeitsähnlichkeit). Ebenso ist eine Anschaulichkeit vonnöten, welche angemessene Vereinfachungen enthält (Elementarisierung). Ein Simulationsmodell muss für die Teilnehmenden offen und in diesem Sinne angepasst sein (Adaption). Diese vier Aspekte können mehr oder weniger zutreffen, soweit ein Urteil möglich ist, wie dies folgende Zusammenfassung verdeutlicht.

Simulationsmodell ist	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	nicht be- urteilbar
a) wirklichkeitsähnlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) anschaulich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) elementarisiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) an Teilnehmende adaptiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.6 Spielräume eröffnen

Menschen benötigen einen Sinn für Wirklichkeit ebenso wie für Möglichkeit, um gut leben und glauben zu können. Wer nur auf die vermeintliche Wirklichkeit pocht, verliert die Möglichkeiten aus dem Blick und wer nur in Möglichkeiten schwelgt, verliert die Wirklichkeitsbezüge. Wirklichkeits-sinn ist ein Gespür für Fakten, Tatsachen, Empirie, also die Verfeinerung des Zusammenspiels von sinnlicher Wahrnehmung und Vernunft (vgl. Langenhorst 2014, 84f). Demgegenüber bezeichnet der Möglichkeitssinn die „Fähigkeit, ‚alles, was ebenso gut sein könnte‘ wie das Bestehende, ‚zu denken, und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist‘. Das so benannte, fiktiv erahnte Mögliche könne man [...] sogar ‚die noch nicht erwachten Absichten Gottes‘ nennen“ (ebd., 85).

In Simulationen kann sowohl der Möglichkeits- wie der Wirklichkeits-sinn entwickelt werden. Durch die Simulation neuer Szenarien können sich Möglichkeiten neuer Perspektiven entwickeln. Die Suche nach Wirklichkeitsbezügen bindet die Möglichkeiten an Wirklichkeiten zurück und erdet diese. Wesentlich scheint, dass durch Neues Spielräume eröffnet werden. Zusammenfassend bedeutet dies:

Spielräume eröffnen durch Entwickeln von	trifft eher nicht zu		trifft eher nicht zu		nicht beur- teilbar
	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	
a) Wirklichkeitssinn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Möglichkeitssinn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.7 Phasen der Simulation

Eine zeitliche Einteilung bzw. Gliederung einer Simulation kann unterschiedlich ausfallen. Nachdem die Voraussetzungen (0. bis 2.) benannt sind, werden im Folgenden einzelne Phasen (vgl. Riegger 2017b) skizziert.

0. Planung des Simulationsprozesses

1. Vorbereitung des Lernsettings

1.1 Organisation der räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten

1.2 Inhaltliche Diskussion des Themas

1.3 Ggf. simulationsspezifische Klärungen

2. Arbeitsbündnis

2.1 Beziehungsaufbau

2.2 Kompetenzerweiterungsbereitschaft

2.3 Zielklärung

3. Simulation

3.1 Szenendesign: Suche nach einer charakteristischen Situation bzw. Szene und Reduktion auf wenige Simulationsparameter (ggf. gemeinsam) (= Modell). Real angedeutete und imaginäre ergänzte Szenerie bzw. ganz imaginierte Szenerie wird aufgebaut.

3.2 Einstimmung durch die Leitung: Hinweise auf den Kontext der Simulation, um die Ähnlichkeit zwischen Modell und äußerer Wirklichkeit für alle nachvollziehbar darzustellen.

3.3 Impuls der Leitung: „Sie können nacheinander die Rolle von Herrn M. übernehmen. Treten Sie an seine Stelle und simulieren Sie, was Sie an seiner Stelle machen würden. Wenn Sie fertig sind, gehen Sie wieder an Ihren Platz.“ „Wählen Sie sich eine Rolle aus, treten Sie in die Szenerie und stellen Sie sich kurz vor. Wenn alle in der Szenerie sind, beginnt die Simulation.“ „Schauen Sie sich die realen oder imaginären Gegenstände bzw. Bilder an. Sie werden einen bzw. eines finden, mit dem sich ein Erlebnis verbindet bzw. auf dem Sie zu sehen sind. Nehmen Sie diesen bzw. dieses heraus.“

3.4 Handlung(en) durchführen in (jeweils) fünf Handlungsschritten

3.5 Kommunikation über eigene Erlebnisse: Teilnehmende erzählen ihr(e) Erlebnis(se). Z. B.: Rollenfindung, -erwartungen, -erleben: „Wie erlebten Sie sich in Ihrer Rolle?“ Differenzierter z. B.: „Welche Absicht verfolgten Sie mit Ihrer Simulation? Was haben Sie erreicht? Was ist beim Anderen angekommen?“ Bzw.: „Wie haben Sie Ihre Rolle gefunden? Welche Rollenerwartungen hatten Sie? Erfüllten sich diese Erwartungen?“ Bzw.: „Mein Bild zeigt mich, wie ich ...“. „Mein Gegenstand ist ... Ich mache damit ...“.

3.6 Kommunikation über Erlebnisse anderer mittels eigener Erlebnisse mit Bezug auf wahrgenommene Erlebnisse anderer (Perspektivenwechsel): Beobachtende erzählen eigene Erlebnisse, die beim Wahrnehmen der Erlebnisse anderer erinnert wurden. Z. B.: „In welche Verhaltensweise(n) konnten Sie sich hineinversetzen?“ „Ich konnte mich gut in Handlungsweise 1 hineinversetzen.“ „Ich identifizierte mich mit der Verhaltensweise 2.“ „Ich als Lehrer hätte ...“. Bzw.: „Mit wem sind Sie in Ihrer Rolle in Beziehung getreten? Wie haben Sie in Ihrer Rolle den anderen in seiner Rolle erlebt?“ Bzw.: „An welche eigenen Erlebnisse erinnerten Sie sich, als Sie die Schilderungen der anderen hörten?“ „Ausgelöst durch das von Anna erzählte Erlebnis, fiel mir ein ähnliches, eigenes Erlebnis ein. ...“.

3.7 Beendigung der Simulation: individuelle Rollenrückgabe bzw. individuelle Annahme oder Anlehnung von Zuordnungen anderer bzw. individuelle Rückgabe oder Behalten von realen oder imaginären Gegenständen und kompletter Abbau der Szenerie.

4. Habitusreflexion

4.1 Pragmatisch-reflexive Reflexion: neue handlungsbezogene Erkenntnisse

4.2 Reflexiv-wissenschaftliche Reflexion: neue wissenschaftsbezogene Erkenntnisse

4.3 Ggf. professionsbiografisch-reflexive Reflexion: neue biografiebezogene Erkenntnisse

5. Evaluation: Prüfbare Erhebung von Wert und Wirkungen der Planung, Durchführung, Ergebnisse und Wirkungen der Simulationen

5.1 Einschätzungen (z. B. Leitfragengestützte, schriftliche Selbsteinschätzung der Wirkungen nach einer gewissen Zeit)

5.2 Empirische Messung der Effekte (z. B. Fragebogen, Interviews)

Auf dieser Basis kann gefragt werden: Werden lediglich einzelne Phasen oder alle durchlaufen? Kommen einige lediglich implizit zum Tragen oder werden alle berücksichtigt? Auf einem Kontinuum kann dies markiert werden.

1.1 1.2	2.1 2.2 2.3	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.6 3.7	4.1 4.2 4.3	5.1 5.2
---------	-------------	-----------------------------	-------------	---------

Mit Hilfe der dargestellten Dimensionen von Simulation können unterschiedliche Formen in der Bildungspraxis unterschieden werden. Für eine professionelle Umsetzung sind aber nicht nur die Formen, sondern auch die Implikationen der Bildungsorte, der konkreten Handlungsfelder (4.), in den Blick zu nehmen.

4. Handlungsfelder

Professionelle Simulation kann in unterschiedlichen Handlungsfeldern an spezifischen Orten umgesetzt werden. Die diese prägenden Implikationen sind in Bezug auf professionelle Simulation zu reflektieren. Einige Aspekte benenne ich:

Vielfalt von Simulationsorten

Simulationen können an unterschiedlichen Orten durchgeführt werden, an denen unterschiedliche Wissens- bzw. Theorieformen (z. B. Handlungswissen, wissenschaftliches Wissen) gelernt werden und die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Prägungen (z. B. freiwillig oder zwangsweise) unterliegen. Beispielsweise nehmen Menschen in kirchlichen Gemeinden (z. B. Katechese) und in der religiösen Erwachsenenbildung meist freiwillig teil, was im schulischen Religionsunterricht weniger der Fall ist, sodass diese Rahmenbedingungen Auswirkungen auf Simulationen haben können. Doch selbst innerhalb desselben Kontextes kann es wiederum unterschiedliche Freiwilligkeitsgrade geben, beispielsweise innerhalb der Schule in der Schulpastoral. Die konkreten Rahmenbedingungen und Prägungen beeinflussen mit, welche Gestalten von Simulationen möglich sind bzw. umgesetzt werden können.

Voraussetzungen der Bildungsorte reflektieren

Ob und wie Simulationen durchgeführt werden sollen und inwiefern sie zu Erfahrungsräumen werden können, ist damit voraussetzungsreich. Deshalb ist es eine Aufgabe der Professionellen, die Voraussetzungen der Orte, an denen simuliert werden soll, zu reflektieren und begründete Urteile zu fällen.

5. Ausblick

Die Beiträge dieses Sammelbandes arbeiten unterschiedliche Aspekte von Simulation heraus. Neben der weiteren Klärung des Begriffs (z. B. Negele, Langenhorst, Mendl, Tacconi), wird Simulation im Blick auf unterschiedliche Dimensionen konkretisiert: Inszenierungsform (z. B. Negele), Simulationsmedien (z. B. Langenhorst, Sailer, Tacconi), Partizipation (z. B. Busley /Webersberger, Volk /Weghaus, Sailer, Häutle), Reflexion (z. B. Negele, Riegger-Kuhn), Simulationsmodell (z. B. Langenhorst, Mendl, Sailer, Riegger-Kuhn, Grimm), Simulationsräume (z. B. Langenhorst, Häutle) und Umsetzung in Phasen (z. B. Riegger, Riegger-Kuhn, Grimm). Nicht zuletzt werden verschiedene Bildungsorte thematisiert: Kindertagesstätte

(Grimm), Schule (Riegger), Hochschule (Mendl, Busley/Webersberger, Tacconi), Gemeinde (Häutle). Auf diese Weise wird nicht nur die Vielfalt von Simulationen deutlich, sondern ebenso werden einzelne Kriterien im Gesamtkontext Simulation diskutiert und namhaft gemacht, um Simulation klar umrissen in Pädagogik und Religionspädagogik sowie Theologie weiterzuentwickeln.

Literatur

- Bourdieu, P. 1976, Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- Büttner, G./Dieterich, V.-J. 2016, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, 2., durchges. u. akt. Aufl. Göttingen.
- Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L. 2012, Einführung in die Theorie der Bildung, 4., durchges. Aufl. Darmstadt.
- Gärtner, C. 2015, Medien, in: WiReLex (Wissenschaftliches-Religionspädagogisches Lexikon im Internet); Zugriff unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100024/>; 23. 9. 2017.
- Hattie, J./Zierer, K. 2016, Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis, Baltmannsweiler.
- Heil, S. 2017, Der professionelle religionspädagogische Habitus, in: Ders./Riegger, M., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg, 9–32.
- Heil, S. 2016, Habitus, in: WiReLex (Wissenschaftliches-Religionspädagogisches Lexikon im Internet); Zugriff unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100196/>; 23. 9. 2017.
- Heil, S./Riegger, M. 2017, Der professionelle religionspädagogische Habitus, in: Ders., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg, 85–124.
- Huizinga, J. 2015, Homo Ludens, 24. Aufl. Reinbeck (1938/2013).
- Kluge, F. 1995, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 23. Aufl. Berlin u. a.
- Krause-Pongratz, D. 1999, Das pädagogische Rollenspiel. Systematische Untersuchung zu Begriff und Möglichkeiten einer pädagogischen Interventionsform. Marburg.
- Langenhorst, G. 2014, Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung, Freiburg i. Br.
- Mahr, B. 2008, Ein Modell des Modellseins. Ein Beitrag zur Aufklärung des Modellbegriffs, in: Dirks, U./Knobloch, E. (Hg.), Modelle, Frankfurt a. M., 187–218; Zugriff unter: http://www.uni-münster.de/imperia/md/content/grkltform/internbereich/veranstaltungen/2014sose/die_aufkl_rung_des_modellbegriffs.pdf; 23. 9. 2017.
- Mendl, H. 2005, Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung, in: Ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster, 9–28.
- Mittelstraß, J. 2005, Anmerkungen zum Modellbegriff, in: Debatte 2: Modelle des Denkens. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin, 65–67; Zugriff unter: <https://edoc.bbaw.de/frontdoor/index/index/docId/496>; 23. 9. 2017.

- Negele, M. 2018, Maske – Simulation – Identität. Über den Zusammenhang von Maske und Simulation, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik*. Würzburg.
- Nord, I./Zipernovszky, H. 2016 (Hg.), *Religionspädagogik in mediatisierten Welten*, Stuttgart u. a.
- Pirner, M. L./Pfeiffer, W./Uphues, R. 2013 (Hg.), *Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (Medienpädagogik interdisziplinär Bd. 9)*. München.
- Richert, R. A./Harris, P. L. 2008, Dualism Revisited: Body vs. Mind vs. Soul, in: *Journal of Cognition und Culture* 8, 99–115.
- Riegger, M. 2018, Resilienz sensible Bildung. Resilienz als Response-Strategie durch Professionelle Simulation (ProfiS) entwickeln, in: Karidi, M./Schneider, M./Gutwald, R. (Hg.): *Resilienz: Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation*. Wiesbaden, 203–225.
- Riegger, M. 2017a, Der professionalisierte religionspädagogische Habitus, in: Ders./Heil, S., *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*, Würzburg, 33–62.
- Riegger, M. 2017b, Phasen, in: Ders./Heil, S., *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*, Würzburg, 125–136.
- Riegger, M. 2017c, Bildung von Flüchtlingen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Praktischer Theologie und Sozialer Arbeit, in: *ET-Studies (Journal of the European Society for Catholic Theology)*, 8 (1), 139–159.
- Riegger, M. 2016, Erfahrung, in: *WiReLex (Wissenschaftliches-Religionspädagogisches Lexikon im Internet)*; Zugriff unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/>; 23. 9. 2017.
- Riegger, M./Heil, S. 2017, Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung als Habitusbildung, in: Dies., *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*. Würzburg, 63–83.
- Röttgers, K. 1989, Prozeß, in: Ritter, J./Gründer, K. (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 7, Darmstadt, 1543–1558.
- Scheuerl, H. 1994, *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, 12. Auflage Weinheim/Basel.
- Seiffert, H. 2001, *Einführung in die Wissenschaftstheorie*, Bd. 3, München.
- Sodian, B. 2014, Entwicklung begrifflichen Wissens. Kernwissenstheorien, in: Ahnert, L. (Hg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*, Berlin/Heidelberg, 122–147.
- Tulodziecki, G. 2006, Funktionen von Medien im Unterricht, in: Arnold, K.-H. u. a. (Hg.): *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn, 387–395.
- Vaihinger, H. 2014, *Die Philosophie des Als ob*, Bruchköbel.
- Weinert, F. E. 2001, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen, eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/Basel, 17–31.
- Wüschner, P. 2016, Gegen-Eigentlichkeit. Haltung – Indifferenz – Einsamkeit, in: Kurbacher, F./Ders. (Hg.), *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*, Würzburg, 109–128.
- Zimmermann, M./Rahmsdorf, O. 2017, Spielen, Spiel, in: *WiReLex (Wissenschaftliches-Religionspädagogisches Lexikon im Internet)*; Zugriff unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100251/>; 23. 9. 2017.